

RECEPCIJA ODLOMKA V PRIMERJAVI Z RECEPCIJO KRATKE PRIPOVEDI PRI KNJIŽEVNEM POUKU

V prispevku sem se posvetila dilemam, ki obstajajo glede obravnave odlomka pri književnem pouku. S kvalitativnim eksperimentom sem ugotavljala, ali daje recepcija odlomka in kratke zgodbe pri gimnazijcih 3. letnika sklepati, da odlomek nanje ne učinkuje, da iz njega ničesar ne spoznajo, da pri branju ničesar ne občutijo in da si ne predstavljajo poteka besedila, kakor trdijo nasprotniki takih obravnav. Rezultati so pri eksperimentalni in kontrolni skupini pokazali naslednje: na dojetje poglobljenosti in razlik med Klečevim kratko zgodbo in odlomkom iz Tomšičevega romana tako rekoč ni vplivalo dejstvo, da je eno besedilo odlomek, drugo pa celota; odlomek je spodbudil ustrezno dojetje literarnih prvin (razlika med fabulo in sižejem je bila celo bolj opažena pri branju odlomka kakor celostnega besedila, bralci so iz odlomka oblikovali večinoma ustrezne predstave o književni osebi, perspektivi in kraju ...); tudi na splošno po mnenju vprašanih odlomek pri pouku več bralcev zadovolji kakor ne; občasno je odlomek večini dijakov motivacija za branje celote; sprejemljivost odlomka je odvisna od vsebinske in didaktične umestitve; odlomek pri pouku omogoča izogibanje dolgotrajnim in zamudnim obravnavam (pre)dolgih besedil. Raziskava, ki je dopolnilo nekaterih poprej narejenih, kaže, da odlomek pri pouku književnosti opravlja določeno didaktično funkcijo, da pa je potrebna preiščena kombinacija s celostnimi besedili, preiščena in iz strukture besedil izhajajoča izbira in umestitev v celoto, kakor tudi upoštevanje stopnje bralnega razvoja.

odlomek, celotno besedilo, obravnava pri pouku, kvalitativni eksperiment, eksperimentalna, kontrolna skupina, recepcija literarnega besedila pri gimnazijcih, didaktična funkcija odlomka

This paper addresses issues arising from the use of extracts in the teaching of literature. Through a qualitative experiment I ascertained whether the reception of extracts and short stories by 3rd year *gimnazija* students showed that these lacked effect, that students learned nothing from them and felt nothing when reading, or that they did not appreciate the development of the text, as opponents of such texts claim. The results from the experimental and control groups were as follows: the failure to appreciate the main similarities and differences between Kleč's short story and an extract from Tomšič's novel was not influenced by the fact that one text was an extract, while the other was a full text; the extract prompted appropriate comprehension of literary elements (the difference between plot and subject matter was actually more clearly perceived in the reading of the extract than of the full text, while on the whole readers of the extract formed appropriate perceptions of the protagonists, perspectives, location, etc.); in general, a majority of those taking part expressed satisfaction with the extract; the extract provided some motivation to most of the students to read the whole text; the acceptability of the extract depends on its content and the pedagogical uses to which it is put; the use of extracts facilitates the avoidance of lengthy discussion of (over)long texts. This research, which supplements some studies already made, shows that the use of extracts in the teaching of literature

has a specific pedagogic function, that a considered combination with full texts is necessary, that extracts should be carefully made and used in the light of the structure of the whole, and that the level of reading skills should be taken into account.

extract, full text, class discussion, qualitative experiment, experimental, control group, reception of literary text among students, pedagogic function of an extract

1 V prispevku se želim posvetiti dilemam glede obravnave odlomka (kratkega reprezentativnega in besedilno zaključenega izseka iz daljšega besedila¹) pri književnem pouku. Ker je bilo o šolski umeščenosti in recepciji kratke pripovedi že precej napisanega (Pezdirč Bartol 2001, Žbogar 2002), smo jo tokrat uporabili predvsem kot primerjalni člen, da bi lahko raziskali morebitne razlike v recepciji integralnega besedila in odlomka ter načelno (ne)upravičenost slednjega v šolski praksi.

Kako in ali sploh obravnavati odlomek v šoli, je pogosto teoretično vprašanje. Stališča so različna. Meta Grosman (1989, 2004) je tako kot nekateri drugi, predvsem angloameriški teoretiki (večidel že preseženi, Kenda 2005) obravnavanju književnosti ob odlomkih nenaklonjena in opozarja, da so »v angleško govorečih kulturah zvečine odpravili uporabo odlomkov pri pouku književnosti zaradi spoznanja o neučinkovitosti takega pouka« (2004: 265). Tak pouk namreč ne izhaja iz učenčevega integralnega doživetja besedila. Odlomek je umetno iztrgan iz večje celote in njegova obravnava je podobna opazovanju zgolj enega dela slikarskega platna ali temu, da bi tekač pretekel le del proge namesto celote. Ta iztrganost povzroči spremembe v pomenu odlomka v primerjavi s celoto in posledično napačne predstave o celoti pri bralcu. Zato odlomka »ne moremo šteti niti za vajo v leposlovnem branju«, saj ne omogoča postopnega opomenjanja besedila skozi začaranost, ki jo je besedilu navdahnili avtor, ne more vzpostaviti odnosa do pripovednih oseb, ne konstruirati vzročne povezanosti dogodkov, ne posredovati spoznanja, da bi branje lahko bilo užitek. Skratka, branje odlomka »nima nobene značilnosti leposlovnega branja« (Grosman 2004: 268) in je samo še en neprivlačen vir odvečnih podatkov, ki obremenjujejo učenčev spomin.

Spet drugi, npr. Alojz Ihan, pravijo, da je obravnava odlomka umestna, celo uspešnejša od obravnave celote: »[D]obro izbrani odlomki iz opusa nekega avtorja lahko celo bolj kot posamezno literarno delo pogledajo pod kožo avtorju samemu. Z odlomki lahko v zgoščenem popotovanju spremljamo, kako je avtor oblikoval svoje pisanje [...]« (Ihan 2004: 7).

Tretji so nekje vmes: odlomek, reprezentativni del celote, se obravnava, ker je tako praktično, sicer bi učenci v šoli spoznali kaj malo literature, a obravnava se pod

¹ Reprezentativnost nam pomeni to, da odlomek vsebuje nekatere poglobitve literarne značilnosti celote, npr. karakterne poteze glavne osebe, kak ključni dogodek, konflikt, predstavitev prostora in časa, temeljnega razpoloženja ipd., zaradi česar bralcu omogoča predstave o vlogi teh sestavin v celoti. Besedilno zaključenost pojmuje kot vsebinsko zaokroženost, prepoznavni začetek, jedro in konec, zaradi česar odlomek v konkretni bralni situaciji lahko učinkuje kot besedilna celota. – Po SSKJ: »Krajši, navadno vsebinsko zaključen del kakega besedila, umetniškega dela«.

specifičnimi pogoji, ki nalagajo predvsem pazljivo izbiro ter umestitev odlomka v kontekst celotnega besedila in drugih okoliščin (Rosandić 1986; Carter, Long 1991; Krakar Vogel 2004; Žveglič 2004).

Zaradi lastnih bralskih in pedagoških izkušenj, tudi raziskovanj odzivov pri bralcih in učiteljih (npr. Žveglič 2004), menijo, da je pazljivo izbran odlomek, ki predstavlja nekatere ključne značilnosti celote, lahko učencem zanimiva bralna izkušnja, bodisi kot ilustracija celote, ki bi je sicer sploh ne srečali, bodisi kot motivacija za nadaljnje branje, bodisi kot srečanje z vznemirljivimi literarnimi prvinami zgolj v določenem delu besedila, ki lahko učinkuje celo kot zaključena besedilna enota. Tako lahko odlomek opravlja več nalog književnega pouka: predstavljanje celote je izobraževalni cilj; če bralec zato poseže po integralnem besedilu, izpolnjuje predstavljeni odlomek vzgojno motivacijsko vlogo; kot relativno zaključena bralna enota pa si prizadeva spodbuditi tako spontano bralno zanimanje kakor »trening« bralnih dejavnosti oz. zaznavanja literarnih prvin – tesno branje celih romanov je namreč ne le zamudno, ampak pogosto za učence zelo dolgočasno. Vse to kaže, da lahko odlomek na svojski način, celota pa spet na drugačnega, prispeva k vzgoji bralca. Zato imajo slednji odlomek za realno in legitimno možnost obravnave literature v šoli, ki je komplementarna obravnavi celotnih besedil.

2 Ali odlomek dejansko opravlja katero od teh funkcij ali pa daje recepcija učencev sklepati, da nanje ne učinkuje, da iz njega ničesar ne spoznajo, da pri branju ničesar ne občutijo in si ne predstavljajo poteka besedila, kakor trdijo njegovi nasprotniki, smo poskušali raziskati v kvalitativno naravnem eksperimentu med slovenskimi gimnazijci (tj. populacija, ki naj bi pri književnem pouku dosegala najzahtevnejše cilje).

Tovrstne teoretske ali iz drugih praks porojene zaplete namreč po naših izkušnjah pogosto pomagajo razreševati empirične raziskave med dejanskimi »uporabniki« v okolju, ki mu je namenjena aplikacija določene doktrine. Drži pač, da je potrebno pri iskanju ustreznih didaktičnih rešitev zaupati predvsem lastnemu sistemu izobraževanja,² torej raziskovati branje in upoštevati odnos do književnosti v lastni kulturi, če ga želimo dvigniti, da pa »realnejšo podobo učenca dobimo samo od učencev« (Grosman 2004: 247). Od teh smo zato želeli izvedeti:

- kako opažajo pogloblitve podobnosti in razlike med odlomkom in celotnim besedilom,
- ali je branje odlomka zanje ovira pri spontanem bralnem doživetju (užitku) in razumevanju besedila (zaznavanju, razumevanju literarnih prvin), branje celotnega besedila pa že a priori omogoča večji bralni užitek in razumevanje (kakovostnejšo recepcijo),

²Na to je opozorila finska šolska funkcionarka Vilma Tuomi na obisku v Sloveniji – finski sistem je uspešen prav zato, ker so se iz izkušenj naučili, da posnemanje tujih izobraževalnih vzorcev prinaša tudi tuje napake (*Delo*, 15. 11. 2004).

- ali je obravnava odlomkov pri dijakih nasploh slabo sprejeta, tako da slabo vpliva na odnos do (pouka) književnosti, preprečuje uresničevanje ciljev.

V ta namen smo storili naslednje: dvema skupinama gimnazijcev smo dali prebrati dve besedili sodobnih slovenskih avtorjev – odlomek iz Tomšičevega romana *Oštrigeca* (1992) in kratko zgodbo Milana Kleča *Nič takšnega* (1987). Besedili sta v učbeniku *Branja 4* (2003), kar pomeni, da jih dijaki (izbirno) obravnavajo v 4. letniku. Naš preizkus pa je potekal v 3. letniku (dijaki naj bi v skladu z učnim načrtom imeli že precej bralne izkušnosti in razgledanosti, konkretnih besedil pa še ne poznajo). Besedili sta tematsko, slogovno, žanrsko, literarnosmerno različni, imata pa tudi pomembne strukturne podobnosti, zaradi katerih bi morda tudi odlomek imeli za celotno pripoved: skupen jima je nek fantastičen dogodek, malo oseb, in prepoznavna nit dogajanja. Obe imata tudi odsekan oz. odprt konec.

Eksperimentalna skupina (E) je dobila besedili brez opozorila, da je eno odlomek, drugo pa ne. Kontrolna skupina (K) je bila na to opozorjena (domnevamo pa, da Tomšičevega romana v celoti niso brali). Recepcijo – doživljanje (zanimivost) in razumevanje (oblikovanje predstav) smo pri obeh preverili z vprašalnikom. Ta v drugem delu vsebuje tudi nekaj vprašanj o splošnem odnosu vprašanih do branja odlomka.

Rezultatov, ki jih daje ta kvalitativna empirična raziskava, zaradi zgolj enega preizkusa in majhnega vzorca (po 32 dijakov v obeh skupinah), ne moremo posplošiti. So pa skupaj z drugimi raziskavami (Žbogar 2003, Žveglič 2004) eden od pokazateljev dejanske recepcije književnega odlomka pri bralcih in prispevek k razpravam o upravičenosti njegove uporabe pri pouku. Spotoma smo pridobili tudi nekaj konkretnih didaktičnih navodil za ravnanje v praksi.

2.1 Kako so dijaki zaznavali poglobitve podobnosti in razlike med danim odlomkom in celotnim besedilom, izvemo iz odgovorov na dve vprašanji (povsod podajam po 3–4 najpogostejše oz. najbolj povedne odgovore:

Sami v eni povedi naznačite glavno razliko med obema pripovedma.

Odgovor	E	K
Je odlomek	1	2
Način pripovedovanja, slog, slikovitost	8	8
Stopnja realističnosti	3	6
Tematika	3	3

Odgovori na to vprašanje kažejo, da dejstva, da je eno besedilo odlomek, drugo pa ne, bralci nimajo za pomembno razliko med obema pripovedma. Pomembnejša poglobitvena razlika je zanje v načinu pripovedovanja, v slogu, slikovitosti pripovedi (torej v literarni oblikovanosti, kakršna je značilna za Tomšičevo celotno pripoved,

česar naj bi po mnenju nasprotnikov odlomka fragment ne omogočal dojemati), nadalje pa bralcem pomembno razliko predstavlja še stopnja realističnosti, verjetnosti, tematika, idr.

Tudi naslednji dogovori kažejo na dejstvo, da sam odlomek ni drugače vplival na recepcijo kot celotno besedilo.

Med Klečevo in Tomšičevo pripovedjo so naslednje podobnosti (podčrtajte): sintetična zgradba, realistično dogajanje, fantastični dogodek, občudovanje narave, hiter zaključek, ironija, možnost nadaljevanja.

Odgovor	E	K
Fantastični dogodek	28	23
Možnost nadaljevanja	27	23
Hiter zaključek	8	23
Ironija	0	11

Videti je, da bralci v velikem številu obema zgodbama pripisujejo možnost nadaljevanja, torej tudi zaključene Klečeve pripovedi nimajo za brezpogojno tako. Prepoznavanje fantastičnega dogodka pri obeh, predvsem pa hitrega zaključka in ironije pri dovolj velikem številu bralcev v kontrolni skupini kaže tudi na razmeroma dobro zmožnost prepoznavanja literarnih prvin kot lastnost literarnega branja. Vsaj v tem primeru ta ni odvisna od branja odlomka ali celote. Posledično to možnost nudi torej tudi odlomek.

2.2 Podrobnejše zaznavanje (razumevanje) literarnih prvin smo preizkušali še z nekaterimi vprašanji, ki so merila na zaznavanje fabule oz. sižeja (razliko med kaj se je zgodilo in kako poteka pripoved) ter na zaznavanje (razumevanje, oblikovanje predstav o konkretnih posameznostih – oseba, perspektiva, kraj dogajanja). Zanimalo nas je, ali je to zaznavanje boljše v pripovedi, v kateri lahko bralci celostno sledijo vsemu, kar jim je namenil avtor. Podajamo odgovore – vsi dijaki niso odgovarjali na vsa vprašanja, zato je odgovorov včasih manj kakor dijakov.

Kako bi v 1–2 povedih povzeli dogajanje v prvem in drugem besedilu? (Povzetek sižeja, ki kaže bolj občutljivega literarnega bralca, mora vsebovati: Boškin v naravi, dogodek z mušo, prebujenje; pripovedovalčevo iskanje zgodbe, prijateljeva zgodba, morebiti tudi pripovedovalčev sklep)

Odgovor	E	K
Tomšičevo besedilo ima tri pripovedne enote	8	10
Tomšičevo besedilo ima dve pripovedni enoti	17	11
Obnova glavnega dogodka	7	8
Klečevo besedilo ima tri enote	1	0
Klečevo besedilo ima dve enoti	10	13
Obnova glavne zgodbe	19	19

Dijaki eksperimentalne in kontrolne skupine so največkrat prepoznali dvodelnost v Tomšičevi pripovedi (izostal je prvi del), pri celotni pripovedi M. Kleča pa so se največkrat omejili samo na obnovo glavne zgodbe. Pri slednji so torej v tem segmentu brali manj »literarno«. Dani odlomek je torej prestal preizkušnjo ustreznosti za vajo (usposabljanje) v literarnem branju.

Zanimalo nas je še, kako ustrezno celoti so si bralci oblikovali predstave o ključnih literarnih prvinah v odlomku, tj. o glavni osebi, prevladujoči perspektivi in dogajalnem prostoru – so te predstave napačne in zavajajoče, in kako so nastajale, zaradi pomanjkljivega branja odlomka ali zaradi nepoznavanja celote.

1. *Kdo je Boškin?*
Posebnež, samosvoj popotnik.
Pijani vaščan, ki je omagal na poti domov.
2. *Dogodek z oslico je*
verjeten – fantastičen. (podčrtajte odgovor)
3. *Kraj dogajanja v besedilu A je*
Prekmurje, Bela krajina, Istra, Zasavje. (podčrtajte)
4. *Po čem to sklepate? (največ ena poved)*

Odgovor	E	K
1. Posebnež ...	20	17
Pijani vaščan ...	12	14
2. Verjetnost : fantastičnost dogodka	2 : 30	2 : 30
3. Kraj dogajanja:		
Prekmurje	10 (narava, narečje, vino ...)	7 (narava, vinogradi, jezik...)
Bela Krajina	6	6
Istra	15 (jezik, trta, narava ...)	16 (narečje, vinogradi, oslica, ime avtorja, olivno olje)
Zasavje	1	1

Večina bralcev je iz besedila razbrala, da je Boškin samosvoj popotnik in da je kraj dogajanja Istra. Resda se jih je razmeroma dosti odločilo tudi za Prekmurje, a to lahko kaže na vtis o obrobni, eksotičnosti dogajalnega kraja, kot so ga dijaki razbrali iz pripovedi, saj so pravilno zaznali določilnice – narečne izraze, naravne posebnosti. V odlomku pridobljene predstave o lastnostih dogajalnega kraja so torej pri dobri polovici bralcev pravilne, pri precejšnjem številu drugih pa tudi ne usodno napačne. Prav to velja tudi za vtis o fantastičnosti pripovedi in njenem glavnem junaku. Nekatero zanimivo napako povzroča tudi površno branje, npr. preimenovalje mule v kobilu itd. Spet rezultat, ki ga težko interpretiramo v škodo branja odlomka, češ da vzbuja napačne predstave o celoti. Ob umestitvi odlomka v celoto, ki je tu ni bilo, pa bi bile te predstave zanesljivo še bolj ustrezne.

Tudi ne glede na umestitev odgovori na obe zgornji vprašanji kažejo, da so bralci ustrezno in razmeroma dobro zaznavali posamezne literarne prvine odlomka.

2.3 Najprej pa smo v našem vprašalniku bralce povprašali o tem, katera izmed obeh pripovedi jim je bila bolj všeč (je omogočila intenzivnejše doživetje) in zakaj.

Katero besedilo vam je bilo bolj všeč? Podčrtajte odgovor in ga utemeljite v eni povedi.

A, B, nobeno mi ni všeč, obe sta mi enako všeč.

Odgovor	E	K
A – Tomšič	13 (komunikativnost, razumljivost, tematika)	13 (zanimivost teme, komunikativnost, optimizem)
B – Kleč	16 (komunikativnost – ni »opisov«, tematika, fantastika)	14 (zanimivost teme, razumljivost – ni »opisov«)
Obe enako	2 (fantastika)	5 (vsako je po svoje zanimivo)
Nobeno	1 (fantastika)	

Kaže, da je posebno v eksperimentalni skupini nekaj več bralcev prepričalo Klečevo besedilo. Razlogi za všečnost niso zelo različni – največkrat je to v obeh skupinah zanimivost teme in komunikativnost, neobremenjenost z »opisi«, kamor bralci prištevajo lirizacijo, stilsko estetizacijo, ki upočasnjuje dinamiko). Med razlogi pa ni tega, da bi Tomšičevega besedila ne mogli razumeti zaradi fragmentarnosti, vtisa iztrganosti, nezaključenosti. Rezultata ne moremo interpretirati v škodo bistveno manjši doživljajski izzivalnosti odlomka, saj ga pravzaprav ne podpirajo ne številke ne razlogi za odločitev.

Prav tako bi iz njih težko sklepali, da Klečevo besedilo hitreje razumljivo, saj so ga v kontrolni skupini morali za razumevanje brati pazljiveje kot Tomšičevo.

Pri katerem besedilu ste morali branje kakega izseka (besede, stavka, odstavka) večkrat ponoviti, da ste lahko razumeli celoto?

Odgovor	E	K
A – Tomšič	17	13
B – Kleč	15	18

3 In kaj pravijo dijaki o odnosu do obravnave odlomkov pri pouku?

Pri književnem pouku daljša literarna dela pogosto berete le v odlomkih, ki so v berilih. Vas lahko odlomek lahko pritegne z enako močjo kot celotno besedilo?

Odgovor	E	K
Največkrat da	13 (lahko je bolj zanimiv kot celota, daje sliko o celoti)	14 (lahko je zelo zanimiv, daje sliko o celoti)
Največkrat ne	9 (ker si težko predstavljam celoto)	9 (ker si ne predstavljam celote; odlomek je lahko zanimiv, knjiga pa ne)
Vseeno mi je, če je besedilo zanimivo	1	0
Pogoj je, da je v razlagi pojasnjeno celotno dogajanje	8	9
Branje literature me ne zanima posebno v nobenem primeru	1	0

Odlomki dijake v precejšnji meri pritegnejo z enako močjo kakor celotno besedilo. To število se še poveča, če je odlomek ustrezno umeščen. Približno četrtina pa jih v obeh skupinah odlomek odklanja (ali pa se jim zdi zavajajoč, ker je potem knjiga bolj dolgočasna).

Ali vas odlomek, ki ste ga brali v šoli, spodbudi za branje celotnega dela?

Odgovor	E	K
Da, pogosto	3	0
Včasih	23 (če je zanimiv)	26 (če je zanimiv)
Nikoli	6	6

Odlomek ima povsem pričakovano relativno motivacijsko vlogo. Motivira kdaj pa kdaj tudi koga od tistih, ki sicer ne marajo odlomkov pri pouku, kot vidimo iz števila odgovorov.

In kaj jim pomaga pri razumevanju oz. sprejemanju književnega odlomka?

Ob odlomkih v berilih so spremljevalna besedila, razlage, vprašanja ipd. Katero od teh besedil se vam zdi za razumevanje odlomka najpomembnejše? (podčrtajte eno ali dve možnosti): razlaga literarnih pojmov, razlaga o pisatelju in obdobju, umestitev odlomka v celotno zgodbo, vprašanja za doživljanje, razumevanje in vrednotenje besedila, ustvarjalne naloge (pisanje, uprizarjanje ipd.)

Odgovor	E	K
razlaga literarnih pojmov razlaga o pisatelju in obdobju umestitev odlomka v celotno zgodbo	11	13
vprašanja za doživljanje,	1	6
razumevanje in vrednotenje besedila	26	24
ustvarjalne naloge (pisanje, uprizarjanje ipd.)	12	12
	1	3

Za sprejemanje odlomka je bralcem daleč najpomembnejša vsebinska umestitev v celotno besedilo. Poleg tega pa si približno v enakem deležu pomagajo z didaktično umestitvijo, bodisi z vprašanji bodisi z razlagami v berilih.

In še njihovo mnenje o razlogih za šolsko obravnavanje odlomkov:

Zakaj menite, da se pri pouku sploh obravnavajo odlomki? (v eni povedi)

Odgovor	E	K
Celotna obravnava bi bila predolgotrajna in zamudna	10	15
Tako dobimo vpogled v celoto	9	1
Tako spoznamo več literarnih del	4	5
Spoznamo več zvrsti, slogov, obdobj	1	7

Odgovori so tu precej razpršeni, v največji meri pa se nagibajo k občutku, da bi bila obravnava zgolj celotnih besedil v veliki meri prezamudna. Občutek, da je glavni cilj obravnave odlomkov večja količina besedil ali avtorjev, ne prevladuje v nobeni skupini. Bolj se nagibajo k mnenju, da je razlog večja pestrost, raznolikost (kakovost?) literarnega pouka (da so dolgotrajne obravnave lahko tudi neprivlačne, vemo iz poprejšnjih poizvedovanj med učenci).

4 Sklepne ugotovitve

Sodeč po prikazanih odgovorih bralci v naši raziskavi odlomek pri pouku na splošno sprejemajo dovolj pričakovano. Razumejo ga kot reprezentativen del celote, k predstavam o njej bistveno prispeva zlasti vsebinska, pa tudi didaktična umestitev. Ni videti, da bi jim odlomek predstavljal le še eno nezanimivo zbirko podatkov, saj jih lahko navduši včasih celo bolj kakor manj zanimiva celota in pri večini kdaj pa kdaj poveča motivacijo za branje celotnega besedila, kar je gotovo

tudi eden od pozitivnih učinkov teh obravnav. Pri branju pa se obnašajo kot literarni bralci, ki literarne prvine zaznavajo skladno s svojo splošno sposobnostjo literarnega branja.

Analiza odgovorov o branju dveh konkretnih besedil pa kaže, da je bila zmožnost zaznavanja literarnosti na nekaterih mestih celo večja pri branju odlomka kakor celotnega besedila (razlikovanje fabule in sižēja npr.), da iz (neumeščene) odlomka bralci niso dobili napačnih predstav o celoti, kakor tudi to, da se jim za bralno sprejemljivost ni zdelo pomembno dejstvo, da enkrat berejo odlomek, drugič pa celoto.

Tako bi iz odgovorov na splošna kakor na konkretna besedila zadevajoča vprašanja v naši raziskavi težko sklepali, da je obravnavana odlomka v celoti didaktično neučinkovita in da ne uresničuje nobenih literarno funkcionalnih ciljev – razvijanje bralne sposobnosti kot doživljanja, razumevanja, zaznavanja literarnosti besedil.

4.1 Omejitve

Uporabili smo nestandardiziran vprašalnik, sestavljen individualno. Veljavnost vprašanj izhaja iz stopenj bralnega odziva (Pečjak 1999, Lang 1994, Krakar Vogel 2004 idr.), osnutek so preverile profesorice anketiranih dijakov. Vprašanja so mešanica odprtih in zaprtih, pri čemer so odgovori na odprta povzeti s ključnimi besedami, ki označujejo glavne podobnosti ali razlike med njimi. Dijaki so bili iz različnih razredov in od različnih profesoric na določeni šoli. Tako smo poskusili zagotoviti znotraj možnega večjo verodostojnost odgovorov.

Izbrani sta bili dve besedili sodobnih avtorjev. Besedilo Marjana Tomšiča je sicer roman, vendar pa drži, da je zgradba fragmentarna, tako da lahko »razpade«, kot številna sodobna pripovedna besedila, na posamezne zgodbe. Te je najbrž lažje brati tako kot celoto, kakor bi to bilo pri kakem bolj klasičnem romanu. A ta omejitev obenem najbrž pomeni, da tudi didaktično ravnanje z odlomkom ne more biti pri vseh besedilih enako.

5 Pomisleki

Naša raziskava nas tako kot nekatere druge (Žveglič 2004, Žbogar 2003) vodi k misli, da se odlomkom pri pouku čisto načelno ne kaže odpovedovati.

Najbrž pa je potrebno previdno ravnanje. Predvsem je potrebna kombinacija s celostnimi besedili, ki omogočajo kompleksnejše sprejemanje več prvin. Nadalje je potrebna premišljena in iz strukture besedil izhajajoča izbira, kakor tudi upoštevanje stopnje bralnega razvoja, ki mlajšim bralcem verjetno v večji meri, spričo manjše bralne izkušnosti in narave mladinskih besedil, onemogoča ustrezne predstave o celoti.

Pri ohranjanju odlomkov v našem književnem pouku pa se morda kaže nekoliko opirati tudi na našo poučevalno tradicijo branja v širino na eni strani, na drugi pa tudi na pričakovanja naše kulturne javnosti, da se bodo dijaki pri pouku srečali s

poglavitnimi predstavniki literarnih vrst, zvrsti, tipov in smeri klasične in sodobne književnosti. Črtanje branja odlomkov bi s tega stališča pomenilo korenit poseg v ta pričakovanja pri javnosti.³ Pri bralcih bi sicer bolj razvili vse prednosti, ki jih prinaša tesno branje posameznih besedil. Hkrati pa bi povzročili slabše poznavanje različnih tipov literarnosti, ki vzajemno konstituirajo literarno obzorje pričakovanj in pojmovanje literature kot posebnega področja z družbeno veljavo, v katerem literatura deluje na sprejemnika tudi prek fragmentov, drobcev, citatov (Dovič 2003).⁴

Literatura

I

TOMŠIČ, Marjan, 2003: Oštrigeca. *Branja 4*. Ljubljana: DZS. 253–255

KLEČ, Milan, 2003: Lasje. Nič takšnega. *Branja 4*. Ljubljana: DZS. 284–285.

II

CARTER, Ronald, LONG, Michael N., 1991: *Teaching Literature*. Harlow (Essex): Longman.

DOVIČ, Marjan, 2003: Literarni polisistem in mehanizem medkulturnih stikov. *Jezik in slovstvo* 6. 75–85.

DOVIČ, Marjan, 2004: *Sistemske in empirične obravnave literature*. Ljubljana: Založba ZRC.

GROSMAN, Meta, 1989: *Bralec in književnost*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

GROSMAN, Meta, 2004: *Zagovor branja*. Ljubljana: Sophia.

IHAN, Alojz, 2004: Od Človeka do Človeka. *Cankar.doc*. Ljubljana: Rokus.

KENDA, Jakob J., 2005: Nabor tujih besedil za triletje, njegova izhodišča in merila. *Svet iz besed 7–9 za učitelje: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Rokus.

KRAKAR VOGEL, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

PEČJAK, Sonja, 1999: *Osnove psihologije branja. Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

PEZDIRC BARTOL, Mateja, 2001. *Recepcija sodobne slovenske proze glede na tip bralca: magistrsko delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

ROSANDIĆ, Dragutin, 1986: *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

ŽBOGAR, Alenka, 2002: *Sodobna slovenska kratka zgodba in novela v literarni vedi in šolski praksi: doktorska disertacija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

ŽVEGLIČ, Marica, 2004: *Obravnava književnega odlomka pri pouku književnosti: magistrsko delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

³ Da so taka, kažejo nekateri javni odzivi o literarni nerazgledanosti dijakov, in odgovori na vprašanja v raziskavi, ki smo jo opravili med literarnimi ustvarjalci in pisci različnih generacij.

⁴ »V resnici je neposredno branje ali poslušanje le manjši del opravka z literaturo, ki ga ima posameznik. Mnogo pogosteje sprejemnik sprejema »recikliran« literarni material, aluzije, fragmente iz kanonične zakladnice, idiome, modele iz obstoječih repertoarjev ali druge sociokulturne funkcije in ravnanja v zvezi z recepcijo.« (Dovič 2003: 78).

